

LO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE. IPOTESI PER UNA MODELLISTICA *IN FIERI*

Loredana Perla

Associato di Didattica Generale, Università di Bari

Riassunto - Gli insegnanti vengono riconosciuti nella società del terzo millennio, come "attori chiave" delle strategie orientate allo sviluppo della società della conoscenza e dell'economia. Il presente saggio intende riflettere sui criteri capaci di coniugare, nella formazione dei docenti, le istanze della società dello sviluppo, con i bisogni di apprendimento della persona.

Abstract - Teachers are recognized in the society of the third millennium, as "key players" of strategies aimed at development of the society of knowledge and economy. This paper aims to reflect about the criterias which combine, in teachers training, the demands of society development, with the needs' of person learning.

La formazione in servizio degli insegnanti, in Italia, è una *vexata quaestio*.

Diventata centrale nelle politiche dell'istruzione europee almeno da quando, a Lisbona, agli inizi del 2000, col "Programma di lavoro sugli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione 2010"¹, gli insegnanti sono stati riconosciuti attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società della conoscenza e dell'economia, la formazione in servizio costituisce oggi il "volto nuovo" della complessità come *postmodernità* (Dalle Fratte, 2011, pp. 55), rispetto alla quale l'Università è in una fase di riposizionamento per disegnare traiettorie progettuali e nuove modellistiche. Nella prospettiva del *lifelong e wide learning*², la formazione degli insegnanti viene infatti assunta come vettore di costruzione della società della conoscenza, il che implica l'esigenza di una nuova *governance* culturale della formazione docente capace di contemperare le istanze della società dello sviluppo con la centralità dell'apprendimento della persona, compito della Scuola e, dunque, degli insegnanti (Goisis, 2013).

Tale *quaestio* è stata affrontata nel nostro Paese accumulando enormi ritardi nella organizzazione ordinamentale dei percorsi formativi rispetto alla maggior parte delle realtà comunitarie europee. Ritardi che hanno prodotto effetti negativi che si riverberano, tutt'oggi, nella privazione, ai danni dei mondi soprattutto dell'Università e della ricerca didattica, dei tempi (e delle risorse di finanziamento) giusti per l'avvio di sperimentazioni a lungo termine di forme organizzative e curriculari innovative o per apportare i necessari aggiustamenti alle riforme succedutesi sino ad oggi, a volte con ritmi rapsodici e all'insegna della discontinuità. E' così accaduto che, dall'avvio della legge delega n.53 del 28 marzo 2003 che stabilì i primi radicali cambiamenti nella formazione iniziale degli insegnanti prevedendo per gli insegnanti primari e secondari Lauree magistrali per l'insegnamento (LMI), oggi siamo al punto in cui la LMI è

¹ E, ancora prima, non si può non ricordare il libro bianco Delors che a metà degli anni Novanta, offrì il quadro delle ragioni della formazione degli insegnanti come strumento per creare sviluppo economico e occupazionale; ragioni riprese dal libro bianco Cresson (Rapporto che la Commissione europea adottò nel 1996) evidenziando la necessità che la formazione degli insegnanti si confronti col mutato scenario tecno economico della società della conoscenza.

² Commissione Comunità Europea, memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, p. 10.

stata avviata solo per la formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria mentre la formazione secondaria è ancora inchiodata nell' "interregno" di un'accesissima diatriba fra i sostenitori del sofisma gentiliano del "chi sa insegna", i disciplinacisti, che vorrebbero la limitazione della formazione professionale insegnante al solo tirocinio e coloro che invece credono nella necessità di una costruzione identitaria professionale solidamente didattica già all'interno dell'Università, come peraltro avviene nella maggior parte dei paesi europei. Sulla formazione in servizio schiude un orizzonte di problematizzazione la Legge 107 del 13 luglio 2015, nota come legge della Buona Scuola, che sottolinea come il sintagma "formazione in servizio" non vada più letto come un obbligo burocratico nei confronti dell'Amministrazione, ma come un'occasione di sviluppo professionale e personale, nell'ottica della coltivazione di un "diritto" da parte del docente nei propri confronti che si traduce, inevitabilmente, in un "dovere" nei confronti degli studenti.

Insomma: la formazione in servizio viene finalmente legittimata come un diritto-dovere *indifferibile* nella costruzione della carriera dell'insegnante.

Anche se questa "apertura" istituzionale al tema fa ben sperare nel superamento dell'"anno zero" circa la proposta di modellistiche morfogenetiche adeguate a promuovere lo sviluppo professionale dei docenti italiani, al momento manca, tuttavia, nel nostro Paese, un sistema allargato di intese intellettuali e istituzionali (Margiotta, 2011) che riesca a far interloquire virtuosamente le istituzioni sul tema e a modificare le pratiche diffuse nel segno dei due fondamentali principi ormai condivisi da tutti i Paesi europei:

a) l'idea di un professionismo docente radicato nella riflessività e nello sviluppo di competenze culturali e metodologico-didattiche mirate all'apprendimento dell'allievo;

b) la partnership con istituti di ricerca, Università anzitutto, per lo sviluppo di modellistiche formative continue da assumere come "priorità" e non come meri "effetti" della formazione iniziale.

Al momento, in Italia, sembra prematuro parlare di convergenza istituzionale che alimenti il circuito della conoscenza, sperimentazione, innovazione di modelli per la formazione in servizio degli insegnanti alla luce di tali due principi. A questo problema se ne aggiunge un altro che va disegnandosi all'orizzonte della *governance* della formazione dell'insegnante italiano, ovvero la istituzionalizzazione della figura del formatore dei formatori, legata non solo al settore della formazione iniziale (tutor coordinatori/organizzatori e dei tirocinanti, secondo quanto stabilito dall'art.11 del DM 10 settembre 2010, n.249 ³), ma anche al settore, appunto, della formazione in servizio o continua laddove al momento esiste un assoluto *vulnus*. Esistono infatti gli Enti accreditati dal Miur per erogare formazione continua ma non esiste il profilo accreditato di un insegnante-formatore in grado di svolgere tale compito complesso.

Mentre vanno componendosi i tasselli del complicato *puzzle* del quadro normativo della formazione in servizio dell'insegnante in Italia, nel frattempo la ricerca didattica avanza e sperimenta in percorsi "di nicchia" ipotesi di un *apprendere al diventare insegnanti* come "luogo" di auspicato dialogo fra teorie pedagogiche e pratiche, fra sapere accademico di carattere generale e saperi pratici, emergenti dall'agire in situazione. Queste dimensioni, come è noto, sono rimaste per moltissimo tempo separate, mentre oggi la ricerca didattica va individuando forme di mediazione reciprocizzanti che creino comunicazione fra teoria e pratica così come fra i due "mondi" della Scuola e dell'Università (con le due professionalità implicate: insegnante e ricercatore) ponendo gli insegnanti in condizione di operare sempre più consapevolmente. Si tratta di ipotesi modellistiche basate sulla valorizzazione del "pensiero del pratico" nello sviluppo professionale (Perla, 2010; 2011, 2014) e che pongono l'"azione docente" a oggetto di analisi e di formazione (Damiano, 1993).

³ Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Da tempo, infatti, la produzione del sapere pratico postula d'essere elaborata come fonte fra le più interessanti della ricerca didattica e non solo. La convergenza verso lo studio del sapere racchiuso nelle pratiche è l'orientamento dominante di un vasto ambito di ricerche che vanno sotto il nome di "studi basati sulle pratiche", aggregante una molteplicità di apporti disciplinari: dall'antropologia culturale (Magli, 1989, Gehlen, 2005) alla *social cognition* (Pennington, 2000), dalla psicologia sociale (Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1995) al costruttivismo socio-culturale (Bruner, Olver, Greenfield, 1966); dagli studi etnometodologici (Benson, Hughes, 1983; Fele, 2002) alla *reflection practice* (Schön, 1987), sino alla psicologia della mente e alle neuroscienze, fronti questi ultimi fra i più promettenti nella ricerca sui modi taciti che soggiacciono all'agire pratico (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Rivoltella, 2013). Così come gli studi di bioeducazione che hanno posto in termini epistemici innovativi la questione della formazione a partire dal ruolo vicario del corpo (Frauenfelder, Santoianni, Striano, 2004; Sibilio, 2014). Si tratta di saperi molto diversi fra loro, accomunati dall'interesse a legittimare l'autonomia teorica della pratica (Sennet, 2008) e a rivalutare la categoria della *praxis*⁴ con una rilevanza pari a quella un tempo assegnata alle categorie di struttura, sistema, simbolo. Il problema per la ricerca didattica è infatti quello di riuscire a comprendere la cultura della pratica "così come è" effettivamente e prescindendo dagli orientamenti elaborati in sede teorica poiché decontestualizzati e lontani dalle logiche del "fare concreto". A partire dagli Ottanta del secolo scorso, tali studi hanno fortemente sollecitato anche la ricerca didattica sulla formazione degli insegnanti, disegnando *scenari in movimento* intorno a due cardini concettuali.

Il primo: un ri-orientamento epistemologico che va ridimensionando le funzioni della teoria rispetto alla pratica nella formazione degli insegnanti. L'agire didattico (Rossi, Rivoltella, 2012) non può essere basato su rappresentazioni astratte, a detrimento delle pratiche reali. La pratica è essenziale per la comprensione del lavoro dell'insegnante e "le astrazioni distaccate dalle pratiche distorcono od oscurano le complicazioni di quelle pratiche" (Seely Brown, Deguid, 2000). Di qui le conclusioni della ricerca più recente sulle pratiche: ovvero che i professionisti, e dunque anche gli insegnanti, producono una conoscenza alternativa a quella "canonica" a volte financo più efficace rispetto a quest'ultima e che il sapere prodotto dall'insegnante - il sapere del pratico (Perla, 2010) - costituisce uno degli oggetti di analisi più importanti della ricerca didattica contemporanea. Un oggetto correlato al problema dell'esplorazione dell'essenza del "pensiero insegnante" (*Teacher's Thought*, C. Day, M. Pope, P. Denicolo, 2005) e delle sue potenzialità epistemologiche ed euristiche d'azione.

Il secondo: la ricerca didattica, applicata all'esplorazione del "pensiero insegnante" e delle sue azioni, può costituire il paradigma d'elezione per modelli innovativi di formazione insegnante. Modelli che guardino all'insegnante come partner attivo di costruzione dei percorsi di formazione e non come mero fruitore di questi ultimi. Vanno infatti emergendo nuovi modelli idealtipici di insegnante visto come *action researcher*, come *tutor*, come *supervisore*, come *professionista riflessivo*, come *teacher-educator*, come *partner* della/nella ricerca. Modelli nei quali è possibile intravedere una sorta di *duplicità*: il significato interno della formazione che è, sempre, nella decisione del docente (non si prescinde da una scelta automotivata dell'insegnante a implicarsi in un percorso di formazione professionale) e il significato esplicito che è, invece, nella costruzione del sapere

⁴ Gran parte dell'epistemologia classica svaluta le pratiche e tende a fondarle entro l'ordine superiore di una teoria che ne garantisca la validità. Grazie all'apporto delle post-epistemologie e di filosofi de-costruttori del "programma di Cartesio", da Dewey a Wittgenstein, da Anscombe a von Wright, da Polanyi a Ricoeur, da Goffman a Vygotskij a Marx, si è giunti a delineare un orizzonte significativo per la valorizzazione delle pratiche. Pur nella pluralità di interpretazioni, tali studi condividono un comune atteggiamento anti-naturalistico nello studio dell'azione, basato su principi che ridisegnano anche il modo di fare ricerca sull'insegnamento: a) la considerazione dell'azione come comportamento dotato di "significato" e di "intenzione", comprendente dunque le variabili più tipicamente umane degli scopi, degli obiettivi, del senso; b) l'attribuzione all'azione delle seguenti caratteristiche: l'essere consapevolmente pianificata; diretta a uno scopo; accompagnata dal sentire; controllata socialmente; dotata di una logica peculiare, leggibile con una grammatica che sostituisce la domanda causalista (perché è avvenuto X) e la domanda essenzialista (che cosa è X) con una domanda semantica (cosa significa x per y?).

dell'insegnamento: una costruzione che ha luogo attraverso l'azione sinergica di ricercatori e insegnanti. Di qui anche la visione dialettica fra teoria e pratica che ha messo fortemente in discussione l'idea di prescrittismo da parte dei teorici. Di qui anche il mutamento delle domande di formazione da parte delle Scuole. Gli insegnanti chiedono sempre più una formazione che li accompagni a risolvere i problemi della pratica, che offra sostegno metodologico all'analisi del loro quotidiano fare scuola. Chiedono di "apprendere attraverso la pratica": pratica del loro lavoro, pratica della ricerca. Come sottolineano due ricercatori francesi della *Nouvelle Vague* degli studi sui fondamenti della pratica professionale degli insegnanti, Philippe Maubant e Stéphane Martineau (2013), la formazione degli insegnanti chiede oggi una ricerca sulle forme di riconcettualizzazione del rapporto del docente coi saperi, coi metodi, financo col senso dell'essere insegnante. Vi sono almeno tre direzioni verso le quali si muove questa urgenza di riconcettualizzazione:

a) anzitutto la doppia processualità richiesta dalla integrazione della conoscenza teorico-pratica da parte del futuro insegnante;

b) eppoi il problema della formazione disciplinare "educativa". C'è una formatività della disciplina che tuttavia, in gran parte dei casi, non riesce a "intrecciare" gli epistemi nelle pratiche anche a causa della difficoltà di dialogo fra didattiche disciplinari e pedagogia. L'isolamento mono-disciplinare nel quale è ancora avviluppata la formazione degli insegnanti di ieri e di oggi si scontra con gli obiettivi socio-educativi della scuola contemporanea che collega invece sempre più strettamente istruzione, socializzazione e qualità;

c) infine, esiste un gap profondo e pericoloso fra la cosiddetta formazione "pratica" e la riflessività di tipo critico-problematicista che dovrebbe sostenerla. Abbiamo ancora pochissimi elementi rivenienti, per esempio, dal monitoraggio e valutazione della qualità dei tirocini svolti dagli *student-teacher* che affiancano i docenti esperti in servizio. Non abbiamo nessuna certezza che il tirocinio previsto dai programmi induttivi di formazione all'insegnamento sia davvero "di qualità" poiché nessuno, sino ad oggi, ha mai valutato la qualità delle competenze degli insegnanti in servizio delegati a svolgere questo delicato ruolo di accompagnamento. Mentre sappiamo che un "cattivo" tirocinio può avere effetti assai negativi nella costruzione di rappresentazioni del futuro insegnante per via dell'adesione a misconcezioni del mentore discriminatorie o "antiquate". Una visione restrittiva e umiliante di "routine" (o di "pratiche incorporate") è ampiamente praticata nelle aule (Lacourse, 2004) ma ancora poco analizzata dalla ricerca.

1. La specificità del sapere professionale e il ruolo del "pensiero insegnante"

Nella ricerca di modelli nuovi per formare i docenti in servizio, un punto di partenza accreditato è il *sapere professionale* del docente. "Una buona parte di ciò che gli insegnanti devono conoscere a riguardo dell'insegnamento non discende affatto direttamente dalla conoscenza dei processi di apprendimento. La loro conoscenza deve essere acquisita *direttamente* piuttosto che per inferenza. L'agricoltore, oltre le nozioni che possiede sulla crescita delle piante, deve saperne molto di più a proposito del *suo mestiere*. I meccanici, a prescindere dalle conoscenze sul funzionamento delle macchine-utensili, devono anche saperne di più sul *loro lavoro*. I medici, al di là delle conoscenze sul funzionamento del corpo, anche loro devono sapere ben altro circa la *loro professione*. Così gli insegnanti, insieme alle conoscenze che ricevono sull'apprendimento di un alunno, sono tenuti a conoscere *altro* per la loro professione. In effetti gli insegnanti devono sapere come manovrare le variabili indipendenti, soprattutto *i loro comportamenti*, che determinano l'apprendimento" (Gage, 1964).

Richiamo questo estratto dal noto *Theories of Teaching* del 1963 di N.L. Gage poiché offre una corretta rappresentazione, per quei tempi visionaria, delle ragioni di quel movimento di studio che avrebbe portato negli Stati Uniti, alla fine degli anni Settanta, alla legittimazione del *Chi-insegnante* nella ricerca didattica: l'ambito degli studi inerenti al già citato *Teachers' Thought* (Wittrock, 1986; Elbaz, 1993; Clark, Lampert, 1986; Floden, Klinzing, 1990). Questa legittimazione, se da un lato ha reso ingiustificabile una base scientificamente "forte" dell'insegnamento (quella che Gage inutilmente aveva cercato per tutta la sua vita), dall'altro ha reso la didattica "alveo" di un lavoro scientifico inestricabilmente connesso (compromesso) col "pensiero insegnante" e con lo studio della costruzione del sapere professionale.

Nella cornice di questa rivoluzione copernicana vanno collocate le opzioni micropedagogiche (Demetrio, 1992) di investigazione dell'insegnamento di tanti ricercatori di didattica, assai prossime a quelle della ricerca sociale: opzioni finalizzate a scoprire le proprietà del lavoro insegnante senza mettere fra parentesi quanto dell'insegnamento poteva ancora essere letto attraverso il canone naturalistico imperante sino ad allora. Da allora il cantiere della ricerca didattica è in pieno fermento. L'oggetto di attenzione è, sempre più, l'essenza del "sapere professionale": quella ragionevolezza non facilmente formalizzabile che il docente competente mette in campo ricodificando gli oggetti culturali in oggetti didattici. È una ragionevolezza che solo gli insegnanti eccellenti sanno orchestrare in atti, azioni, attività *efficaci* che si traducono in apprendimenti altrettanto *efficaci* (Perla, 2011). I modi di tale *efficace* ragionevolezza hanno sfatato per sempre il mito del docente *tabula-rasa*. Gli insegnanti non sono *tabulae rasae* destinatari di un sapere prodotto nei circuiti della ricerca, ma dispongono di un repertorio di saperi espliciti e impliciti stratificati nel tempo e spesso refrattari ai saperi teorici ed extracontestuali.

Il sapere professionale è la conoscenza che consente di implementare le situazioni della pratica in modi sempre più sofisticati e adeguati. Esso risulta emergente da traiettorie diverse: la traiettoria sociale, il contesto peculiare di lavoro, le "conoscenze di riferimento disciplinare". Gli studi sulla trasposizione didattica (Chevallard, 1985) dimostrano con sempre maggiore evidenza che il sapere professionale insegnante è fatto di ragionamenti pratici, induttivi e abduttivi; che il ragionare del docente è fondato su credenze fortemente embricate nelle azioni (Perla, 2008; 2010), che l'agire professionale insegnante è un tragitto costellato da rotture e rivoluzioni, consonanze e dissonanze rispetto alla formazione universitaria teorica.

Grazie a questo movimento di studi il "sapere professionale" va oggi rivelando proprietà complesse, non riducibili ai termini di *information processing*: si tratta di funzioni singolari, che si declinano secondo direzioni di espansione precise: *autoregolazione*, *euristicità*, *narratività*, *trasformatività* (Perla, 2011).

Insomma: le nuove epistemologie professionali hanno messo definitivamente in crisi la convinzione secondo cui il sapere "professionale" sia una materia già esistente (già *s-piegata*, nel senso forte dell'etimo) e che ciò che rimane da fare è distribuirlo alla committenza. Questo assunto posto a guida in passato di numerose modellizzazioni della formazione insegnante in servizio, esprime una razionalità di tipo manageriale e tecnocratico che auspica modificazioni qualitative della Scuola attraverso la reduplicazione di un sapere fondamentalmente inerte. Ciò che sfugge è che il sapere professionale all'altezza di disegni realmente innovativi di formazione è sempre il frutto di un lavoro su pratiche situate ed esito della professionalità che si vuole formare. Non c'è innovazione didattica laddove c'è appello a risultati di ricerche già concluse (assunti come unica base di legittimazione). Non è un caso che tutti i modelli di formazione insegnante così strutturati (nei tratti del management, del controllo, dell'etero-direzione, dell'istruzione diretta, della consegna da svolgere) manifestino oggi segni di criticità crescente. Si tratta di modelli che difficilmente riescono a indurre apprendimenti significativi poiché non tengono conto dei saperi-in-azione degli insegnanti. L'insegnante viene collocato in posizione meramente ricettiva.

E invece un progetto di formazione insegnante dovrebbe farsi *ricerca* per chi ne è protagonista, così come una vera ricerca didattica dovrebbe farsi *progetto di formazione*. La presa in carico della biunivocità di tale rapporto contribuirebbe a dare nuova centralità alla figura dell'attore (insegnante) e restituirebbe alla prassi insegnativa lo status di forma autonoma di razionalità da indagare secondo procedure *bottom-up* che possono giungere a modificare le stesse funzioni della ricerca didattica. La pratica viene così rivalutata come il luogo ove si produce una conoscenza didattica connotata alla radice dalle situazioni da cui si alimenta.

Cade così il modello di una epistemologia della formazione insegnante che assegna statuto formativo unicamente a forme di conoscenza già organizzate a favore di modelli eclettici di formazione & ricerca basati su statuti epistemologici riflessivi, ermeneutici, critici, orientati a valorizzare massimamente il *Teachers' Thought* (Perla, 2014).

2. Un dispositivo per la formazione in servizio dei docenti: la ricerca collaborativa

Lo statuto della ricerca-formazione collaborativa si presta efficacemente alla valorizzazione del "*Teacher's Thought*" (Perla, 2011). La mia opzione a favore di tale statuto è maturata nello sforzo di risolvere due problemi emersi nel corso di uno studio sugli impliciti dell'insegnamento: individuare l'approccio metodologico "più adatto" a meglio rappresentare le pratiche didattiche sul piano della teoria e scegliere i dispositivi più efficaci a propiziare lo scambio epistemologico fra l'universo esperienziale del pratico (con i suoi *saperi*) e l'universo teorico del ricercatore (con le sue *conoscenze*). Fare ricerca sulle pratiche didattiche, infatti, non pone il problema del confronto fra teorie e pratiche (o fra teorici e pratici), bensì il problema del confronto fra due tipologie *differenti* di teorie: le teorie-in-uso del pratico-insegnante e le teorie formali del ricercatore. La difficoltà sta nel costruire una comunicazione virtuosa e vantaggiosa (per insegnanti e per ricercatori) fra questi due universi teorici distinti e questo accade solo quando si arriva a concettualizzare la pratica non come un mero momento "interno" del processo di teorizzazione, ma come un modo esso stesso per teorizzare. Un modo al quale alcuni studiosi di Didattica attribuiscono persino il primato in sede epistemologica.

Costruire questa comunicazione virtuosa sul piano della ricerca consente di individuare anche le coordinate per la costruzione dell'impianto di formazione conseguente.

Il canone della ricerca collaborativa riesce a mettere in dialogo – ovviamente nel rispetto di alcune condizioni - questi due universi e a offrire ai pratici-insegnanti il "guadagno" di una formazione che discende direttamente dal loro essere-in-ricerca. In questo caso, dunque, non si fa ricerca attraverso la formazione o ricerca sulla formazione (la prospettiva dominante in questi due casi sarebbe, ancora una volta, quella del ricercatore), ma si fa *formazione attraverso la ricerca* (e qui la prospettiva è collaborativa: ricercatore e insegnante lavorano insieme).

Questo è il cuore pulsante della Nuova Formazione Insegnante: il canone della ricerca collaborativa reso *paradigma* della formazione. Esso prevede la costruzione di una relazione con le Scuole edificata più che nei termini di *academic-practitioner-relationship*, in quelli di *co-equal-relationship*. Nella ricerca-formazione collaborativa, basata su una *co-equal-relationship* con gli insegnanti, questi ultimi non sono più considerati *fonti* ma *partner attivi* della ricerca.

Nel "regime osservatore-osservato" si presuppone l'indipendenza e/o preminenza del pensiero del ricercatore rispetto al pensiero del "pratico" (il ricercatore decide il tema della ricerca, lo propone alle Scuole, costruisce con gli insegnanti disponibili gruppi estemporanei funzionali allo sviluppo e al compimento dell'indagine e i ruoli del ricercatore e dell'insegnante sono definiti in modo *top-down*: il primo accompagna, mettendo in atto lo "sguardo-guida", il secondo segue, rispondendo con lo "sguardo-cooperativo"). Nel regime dei "sistemi che osservano" l'insegnante è *partner attivo* del ricercatore, per quanto permangano motivazioni diverse all'incontro: mentre il

ricercatore mira a produrre conoscenza generalizzabile e comunicabile alla *cit  scientifique* e considera le pratiche didattiche dei casi esemplari dai quali far partire le sue domande, l'insegnante racconta la pratica per confrontarla, per analizzarla, per estrarre da essa un *sapere della pratica* che gli serve per meglio agire.

Al di l  delle divergenze di interessi, tuttavia, nella ricerca a statuto collaborativo l'insegnante informa epistemicamente ed eticamente il dato *alla pari* del ricercatore. Ci  significa che la scelta dei temi di indagine, i criteri di validit  dei dati, il giudizio su ci  che conviene assumere per lo svolgimento produttivo della ricerca, la validazione degli esiti vengano negoziati sin dal primo istante con le Scuole. Ricercatori e insegnanti sono legittimati entrambi a "dar forma" all'oggetto di indagine, assumendo la responsabilit  di quanto l'indagine produce o non produce e garantendo la "doppia verosimiglianza" dei prodotti della ricerca (Magnoler, 2012).

Ecco perch  mi piace ricordare che la ricerca collaborativa   anche una ricerca *migliorativa* nel senso di una tensione a farsi risposta al "bisogno" di intelligibilit  e di superamento delle criticit  che la vita di Scuola fa emergere.

3. Due dispositivi per la formazione in servizio dei docenti utilizzabili nel modello della ricerca-formazione collaborativa: scrittura professionale e video-analisi.

Entro il protocollo della ricerca-formazione a statuto collaborativo sono utilizzabili dispositivi diversi, in grado di favorire la pratica autoriflessiva e formativa dei docenti coinvolti (Magnoler, 2008).

Tali dispositivi sono vettori di "saperi intermediari", utili per analizzare, leggere, denominare e teorizzare le pratiche: queste ultime sono le competenze necessarie allo sviluppo professionale del docente (Altet, 2006, p.40).

Nell'ambito del lavoro di ricerca-formazione facente capo a DidaSco, gruppo costituitosi nel Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Universit  degli Studi di Bari con l'aggregazione di competenze "miste" (ricercatori, docenti, dirigenti delle Scuole pugliesi), sono stati utilizzati in particolare due dispositivi: la scrittura professionale e la video-analisi.

La scrittura professionale   un dispositivo formativo che aiuta a produrre saperi-strumento, ovvero saperi *descrittori* della pratica. Tali saperi consentono di mettere-a-distanza la pratica stessa al fine di attivare processi di auto-riflessivit  e decostruzione.

La scrittura professionale promuove una specializzazione "geneticamente" differente dal saper scrivere inteso in senso lato, ovvero la competenza dello *scrivere per il lavoro di Scuola*. Tale tipologia di scrittura   da tempo riguardata come *topos* di rilievo della ricerca didattica professionale (P.Pastr , P.Mayen, G. Vergnaud, 2006): lo spazio ove la tradizionale opposizione fra promozione delle competenze personali e promozione delle competenze per il lavoro viene superata nella sintesi delle risposte offerte - attraverso la scrittura - ai bisogni del singolo come a quelli dell'organizzazione formativa⁵. La *scrittura professionale* in tale direzione assume forme sue proprie, anche di gran peculiarit , inducendo a parlare, pi  che di scrittura, di *scritture professionali*, e presenta alcuni caratteri di base che accomunano i diversi usi, in relazione agli obiettivi che chi scrive intende raggiungere (Sposetti, 2011). Certamente   comune l'applicazione di un criterio funzionale connesso al significato di base di *professional writing*, declinato come scrittura che serve per lavorare, o meglio per comunicare nel mondo del lavoro (Bruni, 2001). A questo si aggiunge la funzione, preziosissima e in espansione nelle pratiche scolastiche, di documentare e riflettere sull'esperienza (Cocover, Chiantera, 1996, 2007; Mortari 2003, 2007, 2009).

⁵ Il quadro teorico della didattica professionale   articolato soprattutto intorno a due domini di riflessione: le relazioni fra consegna, attivit  insegnante e apprendimento e lo sviluppo professionale dell'insegnante. Soprattutto quest'ultima questione ha marcato la nascita scientifica della didattica professionale. Pierre Pastr , Patrick Mayen, Gérard Vergnaud (2006). *La didactique professionnelle*. NOTE DE SYNTHÈSE, Revue française de pédagogie, n  154, janvier-février-mars 2006, 145-198.

M. Kaddouri (2006) offre un quadro interpretativo interessante di articolazione "pratica professionale-scrittura" (vedi Fig.1) che richiamerei per concettualizzare le diverse declinazioni che la scrittura può assumere nei processi di professionalizzazione formativa ⁵.

Lo studioso propone di distinguere quattro livelli di scrittura della pratica professionale: la scrittura *nella* pratica professionale; la scrittura *per* la pratica professionale; la scrittura *sulla* pratica professionale; infine la scrittura *a partire dalla* pratica professionale.

Analizziamoli uno alla volta.

Fig.1 Le diverse forme dell'articolazione pratica - scrittura professionale (Kaddouri, 2006).



La scrittura *nella* pratica professionale è collocata entro l'azione formativa in svolgimento e, dunque, incardina la propria finalità nella funzione dell'azione medesima. Si tratta di una scrittura "multipla" (Richardot, 1994, p.50), dal destino aleatorio poiché legato all'istantaneità e volatilità dell'azione formativa. L'insegnante che sostiene la sua spiegazione con una scrittura alla lavagna, o che stila la lista di oggetti che gli servono per attivare un laboratorio è uno *scrivente nella pratica*. E' facile intuire il destino delle sue note di scrittura: l'irrilevanza.

La scrittura *per* la pratica suggerisce invece già un obiettivo di finalizzazione che trascende la mera strumentalità d'uso dello scrivere: essa presuppone il "pensiero" del formatore intorno a un progetto dell'azione e in vista del conseguimento di obiettivi di efficienza della pratica stessa. Così come la precedente tipologia, anche la scrittura *per* la pratica è immanente all'azione, poiché induce il pratico a intrattenere con la scrittura un rapporto perlopiù pragmatico e strumentale.

La scrittura *sulla* propria pratica professionale, invece, a differenza delle precedenti, mette a distanza la pratica stessa. Le funzioni ch'essa attiva nel formatore sono sostanzialmente due: *riflessiva* e *retrospettiva* poiché richiede una postura dello scrivente volta a chiarificare le implicazioni soggettive nell'azione formativa. Con questa tipologia di scrittura entriamo nell'ambito specifico dell' *écriture praticienne* (Jobert, 1990; Richardot, 1994; Cros, 2006; Cifali, André, 2007), cioè in quell'ambito di scritturazione che chiede al pratico di operare un questionamento di tipo

ermeneutico e/o clinico-decostruttivo sulla propria pratica al fine di individuare in essa gli elementi di credenze personali, affettive, etiche ed ideologiche che vi soggiacciono (Perla, 2008).

L'accesso a questo terzo livello di scrittura professionale è condizionato da due variabili: la necessità per il pratico di disporre di uno spazio di autonomia dalla pratica (lo spazio-tempo del "poter scrivere", Richardot, 1994, p.154) e di organizzazione del lavoro tale da riuscire ad affiancare al "fare" (ovvero all'azione) anche il "riflettere". Ovviamente è scontata la variabile motivazione: occorre *scegliere* di implicarsi in percorsi di analisi-ed-autoanalisi attraverso la scrittura che spesso portano a mettere in discussione gli stessi presupposti della propria azione, a volte della stessa identità. Non è facile. E non è per tutti.

L'ultima tipologia di scritturazione professionale riguarda la scrittura *a partire dalla* propria pratica professionale.

Qui vi è per il pratico un cambio radicale di postura: egli diventa pratico-in-ricerca ed è interpellato a scrivere della pratica in funzione euristica e scientifica. Non si tratta più, come nelle precedenti tipologie scritturali, di trasformare la sua esperienza in conoscenza per l'azione, ma di compiere uno sforzo epistemologico di analisi dei tre precedenti livelli di scrittura. Inoltre cambia il suo ruolo: è inserito in una comunità di ricerca scientifica laddove, nelle posture precedenti, aveva il ruolo di membro di una comunità professionale.

Ciò che accomuna tutte e quattro le tipologie, al di là delle differenze di postura dello scrivente, è la presa in conto dell'atto di scrittura come "propedeutica" della complessità del lavoro formativo che, si badi, non riguarda, ovviamente, solo l'insegnamento ma tutti i mestieri dell'umano (Cifali, 2007) in cui si mescolano inestricabilmente variabili istituzionali, metodologiche e personali. In ragione della peculiarità di tali nessi, la scrittura si offre come via privilegiata di intelligibilità della pratica: è la possibilità di capire il "di più" del fare Scuola. E di rivelarne il valore aggiunto che non è sempre così manifesto.

Ecco perché invitare i professionisti a *dire* il loro fare attraverso la scrittura, costruire un *framework* dello scrivere professionale entro il quale validare testi e processi di scrittura emergenti dalle situazioni di lavoro, produrre un modello di accompagnamento alla formazione e all'autoformazione *con e attraverso* la scrittura, si configurano sempre più come frontiere di un lavoro nuovo in didattica professionale destinato a schiudere prospettive interessanti anche per lo sviluppo professionale degli adulti nelle organizzazioni.⁶

Anche la *video-analisi* (Goldman, Pea, Barron, Derry 2009) si offre come dispositivo altamente produttivo per agevolare lo sviluppo professionale del docente. L'uso dei video in funzione auto-formativa e formativa espande le possibilità conoscitive, di comprensione e interpretazione dei fenomeni da parte dei docenti, stimola intuizioni sulle variabili implicite ed esplicite sottese alla pratica didattica (Perla, 2010), consente di rappresentare la complessità dei processi didattici, sollecitando la dimensione metacognitiva e riflessiva sulla pratica didattica (Blomberg, Stürmer & Seidel, 2011; Santagata, Guarino, 2011, Seidel, Stürmer, 2014). La videoanalisi è un oggetto di studio che vanta una consolidata tradizione. Quest'ultima, iniziata con le prime esperienze di *microteaching* all'Università di Stanford (Allen, 1966), ha avuto un seguito con gli studi sull'uso dei video per la *teacher effectiveness* (Orme, 1966) e, più recentemente, per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Il video è un mediatore didattico molto versatile e diversi sono gli obiettivi per i quali esso può essere utilizzato in percorsi di formazione e ricerca: l'apprendimento dalla pratica; il miglioramento delle conoscenze disciplinari degli insegnanti, il miglioramento dell'osservazione, la riflessione sulla propria visione professionale, il confronto e la discussione fra pari, la documentazione dei prodotti e dei processi didattici. Il video può essere utilizzato anche come strumento epistemologico utile all'analisi e alla riflessione di determinati contesti e azioni: il materiale audiovisivo, se analizzato in partnership col ricercatore, può divenire un ottimo punto di partenza per favorire processi non solo di carattere esplicitativo ma anche

⁶ Vedi il numero 102 di *Education permanente* dedicato a "Les adultes et l'écriture", aprile 1990 e anche "Les écrits au travail", Réseau Language et travail, CNRS, PIRTEEM, cahier n.6, 1993.

auto-valutativo. In questa direzione occorre evidenziare che la video-analisi, pratica multimetodologica e area di studio interdisciplinare (Goldman, Pea, Barron, Derry 2009), risponde a numerosi problemi conoscitivi posti dalla complessità dei fenomeni didattici da indagare e propone strumenti e tecnologie che hanno un potenziale di descrizione, riproduzione e comprensione dei fenomeni molto alto, non solo per i ricercatori ma anche per chi quei fenomeni li vive da protagonista: gli stessi insegnanti. Diverse sono le variabili sulle quali concentrare l'osservazione nelle varie fasi del protocollo di accompagnamento formativo all'analisi-video:

- le variabili di finalizzazione, inerenti agli scopi dell'insegnamento (di socializzazione e metacognizione);
- le variabili tecniche, coincidenti con i "gesti professionali" del mestiere e le componenti di progettazione, valutazione, organizzazione;
- le variabili comunicative mediate dal linguaggio verbale e non;
- le variabili di "contestualizzazione" relative alla cultura di scuola;
- le variabili relazionali, che includono tutte le pratiche di magistralità educativa: accompagnamento, cura, personalizzazione, ascolto, clinicità.

A queste si aggiungono le variabili dell'apprendimento dell'allievo, analizzabili attraverso domande focalizzate sui modi dell'apprendere degli studenti e su interrogativi posti riguardo i progressi o i regressi che è possibile evidenziare dall'analisi dei video.

4. In conclusione

Come è possibile intuire al termine di questa essenziale ricognizione, il tema dello sviluppo professionale dell'insegnante chiede di essere accostato in modo multi-prospettico e qualsiasi progettualità mirata in tale direzione dovrebbe tener conto di principi di orientamento:

a) la promozione di una cultura della ricerca basta su partnership organizzate fra Scuole, Uffici Scolastici Regionali e Università, declinate su tempi-lunghi e che permettano agli insegnanti di "familiarizzare" con l'uso di metodologie, approcci, strumenti di ricerca (il dispositivo della "rete di scuole" affiliata alle Università è, ad oggi, molto efficace);

b) l'ancoraggio dei progetti di ricerca-formazione a una prospettiva "circumdisciplinare" (Lenoir, 2000): sia per garantire la connessione fra competenze e ruoli diversi, sia per "pensare" dispositivi di ricerca-formazione innovativi, frutto della partnership fra ricercatore e insegnante;

c) il saldo inquadramento dei percorsi entro cornici teoriche accreditate dal punto di vista dell'internazionalizzazione. Una di queste è certamente la "didattica professionale": (Altet, Vinatier 2008; Pastré, 2002; Habboub et Lenoir, 2005; Pastre, Lenoir 2008; Perla 2011, 2012, 2014), frontiera della teorizzazione didattica la cui finalità è la ricerca di una razionalità promotrice dello sviluppo di competenze professionali per gli insegnanti attraverso l'analisi del loro lavoro (Lenoir, Vanhulle, 2006) e attraverso lo studio di dispositivi di autoformazione permanente assunti nelle pratiche formative come organizzatori elettivi del lavoro della formazione;

d) il superamento definitivo della dicotomia teoria/pratica poiché, anche nella rappresentazione sintagmatica di queste due dimensioni, la teoria non è un'entità separata e autonoma rispetto all'azione umana. Latour (1996), che rifiuta radicalmente tale opposizione, scrive che, in ambito formativo dell'insegnante, la teoria è il frutto della pratica, nel senso che il sapere dello sviluppo professionale del docente è sempre il frutto delle tensioni costrittive provenienti dall'esperienza sulle quali va attivata la riflessività.

Resta sempre valida la lezione della ricerca sull'analisi di pratica in proposito: i saperi per leggere la pratica insegnativa non possono che essere costruiti dagli insegnanti o dai ricercatori che conoscono le pratiche professionali (Altet, 2006, p. 41). Si tratta di un vincolo (o limite?) dal quale la nuova modellistica per la formazione degli insegnanti non può prescindere.

Bibliografia

- ALTET M. (2006), *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi di azione, adattamenti ed analisi*, in M. ALTET, É. CHARLIER, L. PAQUAY, PH. PERRENOUD, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma;
- ALTET M, VINATIER I. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes;
- BENSON D., HUGHES J.A. (1983), *The Perspective of Ethnomethodology*. Longman, London;
- BLOMBERG, G., STÜRMER, K., & SEIDEL, T. (2011), How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1131–1140;
- BRUNER J.S., OLVER R.R., GREENFIELD P.M., (1966), *Studies in Cognitive Growth: a Collaboration at the Center for Cognitive Studies*. Wiley, New York;
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble;
- CIFALI M., ANDRÉ A. (2007), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Puf, Paris;
- CLARK C., LAMPERT M. (1986), *The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education*, in *Journal of Teacher Education*, September 1986, 37, pp. 27-31;
- COCEVER E. CHIANTERA A. (1996), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna;
- COCEVER E. (2007), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*, Erickson, Trento;
- CROS F. (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, L'Harmattan, Paris;
- DAY C., POPE M., DENICOLO P. (2005); *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc. Bristol;
- FELE G. (2002); *Etnometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*, Carocci, Roma;
- FLODEN R. E., KLINZING H, G. (1990), *What Can Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? A Second Opinion*, in *Educational Researcher*, June 1990, 19, pp. 15-20.
- GAGE L. (1964), *Theories of Teaching*, in E.R. Hilgard (ed) (1964). *Theories of learning and Instruction, The Sixty-Third Yearbook of the NSSE, part I*, Chicago, The University of Chicago Press, pp.255-311;
- DAMIANO E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma;
- DAMIANO E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia;
- DELLE FRATTE G. (2011), *La formazione docenti del terzo millennio. Il punto di vista epistemologico*, in BINANTI L., TEMPESTA M., *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia, pp. 55-65;
- DEMETRIO D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze);
- ELBAZ F. (1993), *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Croom Helm, London;

- FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F., STRIANO M. (2004), *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari;
- GEHLEN A. (2005), *Prospettive antropologiche. L'uomo alla scoperta di sé*, Bologna, Il Mulino;
- GOLDMAN R., PEA R., BARRON B., DERRY J. S. (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina Editore, Milano;
- HABBOUB E., LENOIR Y., TARDIF M. (2008), *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones*, in PASTRE P., Y. LENOIR, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octarès, Toulouse;
- KADDOURI M. (2006). *Quelques considerations transversales a propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle*, in F. CROS, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, L'Harmattan, Paris;
- JOBERT G. (1990), *Écrire, l'expérience est un capital*. *Éducation permanente*, 102, pp. 77-78;
- LATOUR B. (1996), *Sur la pratique des théoriciens*, in J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 131-146), Presses Universitaires de France, Paris;
- LENOIR Y. (2000), *Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité*. *European Journal for Teacher Education*, 23(3), 289-298.
- LENOIR Y., VANHULLE S. (2006), *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*. Éditions du CRP, Sherbrooke;
- MAGLI I. (1989), *Introduzione all'antropologia culturale. Storia, aspetti e problemi della teoria della cultura*, Laterza, Roma-Bari;
- MAGIOTTA U. (2011). Prefazione. In L. BINANTI, M. TEMPESTA, *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia, pp. 7-15;
- PENNINGTON D. (2000). *Social Cognition*. London: Routledge.
- MAGNOLIER P. (2008), *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, Eum, Macerata;
- MAGNOLIER P. (2012), *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia;
- MAUBANT PH, MARTINEAU S. (2013), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa;
- MONTANARI L. (2003); *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma;
- MONTANARI L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma ;
- MONTANARI L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma;
- PASTRE P. (2002), *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 9-17;
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006), *Note de synthèse: la didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, 154, pp.145-198 ;
- PASTRE P., LENOIR Y. (Dir.). (2008). *Apprentissage et activité*, in *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octarès, Toulouse;

- PERLA L. (2011), *La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni epistemologiche*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, pp.119-130;
- PERLA L. (Eds) (2011), *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teachers's Thought"*, in G. ELIA (Ed.). *Percorsi e scenari della formazione* (pp. 157-179), Progedit, Bari;
- PERLA L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari;
- PERLA L. (2011), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano;
- PERLA L. (Eds). (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia;
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, Milano;
- RICHARDOT B. (1994), *Note sur l'écriture pratiques enne. Les chiers d'étude du CUEEP*, 27, pp. 147-168.
- RIVOLTELLA P.C. (2013), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano;
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano;
- ROSSI P.G., RIVOLTELLA P. C. (2012), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia;
- SANTAGATA R., GUARINO J. (2011), *Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching*, «ZDM the International Journal of Mathematics Education», vol. 43, n. 1, pp. 133-145.
- SEELY BROWN J., DEGUID P (2000), *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche"*, tr. it., in C. PONTECORVO, A.M. AJELLO, C. ZUCCHERMAGLIO (2000). (A cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita*. Led, Milano, p. 327-357;
- SEIDEL, T. & STURMER, K. (2014), *Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771;
- SENNETT R. (2008), *L'uomo artigiano*, tr. it., Feltrinelli, Milano;
- SIBILIO M. (2014), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli;
- SCHÖN D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco;
- SPOSETTI P. (2011). *Quante e quali scritture professionali in educazione*, in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 261-272;
- SPOSETTI P. (2011). *Quante e quali scritture professionali in educazione*, in *Italiano LinguaDue*, n.1, pp. 261-272;
- WITTROCK M.C. (1986), *Handbook of Research on Teaching*, Mac Millan Publishing Company, New York.

